

Rapport fase 1 – Academische Werkplaats

Pedagogische sensitiviteit bij (hoog)begaafdheid

Exploratie en Analyse Januari 2017 - Juni 2017

Anoek Boegman (IJsselgraaf), Marjon de Boer (Iselinge Hogeschool), Jetta Franssen (Talentpunt), Melline Huiskamp (Iselinge Hogeschool), Willy Koskamp (Meeander), Ellen Schennink (Het Timpaan), Sandy Tangelder (Meeander), Karin Weijers (Peraat), Denise Wopereis (Pro8)

*Wanneer je een schip wilt gaan bouwen
Breng dan geen mensen bijeen
Om timmerhout te sjouwen*

*Of te tekenen alleen
Voorkom dat ze taken ontvangen
Deel evenmin plannen mee
Maar leer eerst de mensen te verlangen*

Naar de eindeloze zee

Antoine de Saint-Exupéry

Inhoud

1.	Inleiding	4
1.1	Aanleiding en context	4
1.2	Metadata	4
2.	Analyse- en Exploratiefase	5
2.1	Analysefase	6
2.1.1	Eerste oriëntatie - oriënterende probleemanalyse	6
2.1.2	Literatuuronderzoek (1) - oriëntatie in de literatuur	7
2.1.3	Werkveldgerichte oriëntatie (1) - context analyse	7
2.1.4	Literatuuronderzoek (2) - verdieping en operationalisering	12
2.1.5	Werkveldgerichte oriëntatie (2) - contextanalyse	16
2.2	Exploratiefase	17
3.	Opbrengsten fase 1: Analyse en Exploratie	18
3.1	Lange termijn doelen	18
3.2	Definitieve probleemstelling en onderzoeksvraag voor fase 1	19
3.3	Ontwerpprincipes : inhoudelijke principes	19
3.3.1	Leerkrachtcompetenties t.a.v. de basisbehoefte relatie	20
3.3.2	Leerkrachtcompetenties t.a.v. de basisbehoefte competentie	20
3.3.3	Leerkrachtcompetenties t.a.v. de basisbehoefte autonomie	21
3.4	Ontwerpprincipes: implementatieprincipes	22
4.	Beschouwing analyse- en exploratiefase	23

Inleiding

1.1 Aanleiding en context

Op Iselinge Hogeschool wordt sinds 2016-2017 gewerkt binnen Academische Werkplaatsen, waar – aan de hand van de uitgangspunten van ontwerpgericht onderzoek – in samenwerking tussen professionals uit het basisonderwijs, lerarenopleiders en studenten wordt gewerkt aan relevante, praktijknabije en context-specifieke kennis voor het basisonderwijs.

In de Academische Werkplaats Pedagogische Sensitiviteit bij Hoogbegaafdheid (AW-PSH) wordt gewerkt aan de vraag hoe leerkrachten op een pedagogisch sensitieve manier hoogbegaafde leerlingen kunnen begeleiden, met name ten

aanzien het *Zijn* van hoogbegaafde leerlingen. Deelnemers aan de AW-PSH zijn leerkrachten basisonderwijs met een specifieke expertise op hoogbegaafdheid (n=5), (bovenschools) begeleiders van hoogbegaafde leerlingen (n=2), een docent van de pabo (n=1), en een wetenschappelijk onderzoeker (n=1). Studenten van de pabo zijn in deze eerste fase nog niet betrokken. De groep deelnemers van deze Academische Werkplaats is in deze fase zes keer bijeen gekomen. Eenmaal (15-12-2016) was dit een kennismakingsbijeenkomst van 90 minuten en de vijf overige keren waren het bijeenkomsten van 180 minuten als Academische Werkplaats (16-01-2017; 08-03-2017; 22-03-2017; 19-04-2017; 21-06-2017).

1.2 Metadata

Code	Betreft	Status	Datum	Door
AW PSH - Project Deliverable 0-1	Deliverable	Concept	7 mei 2017	M. de Boer-Bruggink
AW PSH - Project Deliverable 0-1	Deliverable	Concept bespreken	12 juni 2017	M. de Boer-Bruggink en M. Huiskamp
AW PSH - Project Deliverable 0-1	Deliverable	Delen in concept voorgelegd aan deelnemers	21 juni 2017	Alle deelnemers AW
AW PSH - Project Deliverable 0-1	Deliverable	Totaal in concept voorgelegd aan deelnemers	13 september 2017	Alle deelnemers AW
AW PSH-Project Deliverable 1.0	Deliverable	Definitief	16 september 2017	M. de Boer-Bruggink

2 Analyse- en Exploratiefase

In de AW-PSH wordt er naar een oplossing voor een praktijkprobleem gezocht volgens een ontwerpgerichte onderzoeks aanpak. Een dergelijke aanpak houdt in dat er gedurende het project aandacht wordt besteed aan zowel het oplossen van het probleem, als het genereren van nieuwe kennis ('theorie') over de gevonden/gecreëerde oplossing, de bijbehorende deeloplossingen en het gevolgde oplosproces. Het generieke model voor ontwerpgericht onderzoek van McKenney en Reeves (2012) is hierbij de leidraad (zie Figuur 1).

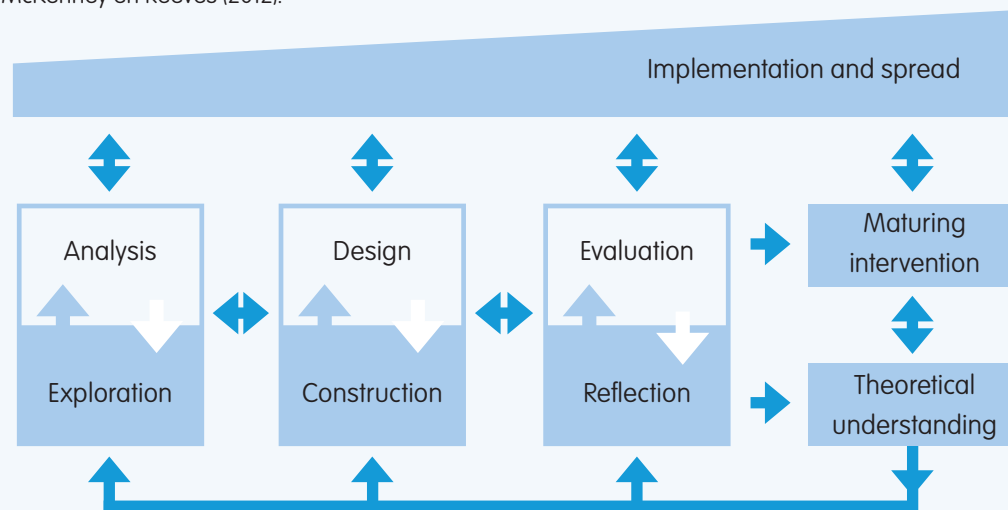
In deze rapportage worden de resultaten van fase 1 uit het model van McKenney en Reeves (2012) beschreven. Dit blok beschrijft activiteiten en resultaten die gericht zijn op de *analyse en exploratie* van het probleem en de context waarbinnen het probleem zich manifesteert. Het centrale doel van deze eerste fase is het verkennen en aanscherpen van het gesignaleerde probleem in de praktijk, waarbij het probleem wordt opgevat als het verschil tussen de huidige en gewenste situatie. Door te kijken wat mogelijke oorzaken van het probleem zijn en hoe anderen

dit (eerder al) hebben bestudeerd, wordt gekeken of het onderwerp onderzoekswaardig is en de vraagstelling legitiem is.

In deze rapportage worden de analyse- en exploratieactiviteiten apart beschreven. Gedurende het project wisselen activiteiten uit beide sub-fasen elkaar echter af en beïnvloeden ze elkaar. Figuur 2 geeft dit proces weer.

Paragraaf 2 beschrijft de analysefase en paragraaf 3 beschrijft de exploratiefase.

Figuur 1. Het generieke model voor het uitvoeren van ontwerpgericht onderzoek in het onderwijs van McKenney en Reeves (2012).



2.1. Analysefase

2.1.1 Eerste oriëntatie - oriënterende probleemanalyse

Een ambitie van Iselinge Hogeschool is om leerkrachten op te leiden die uitgaan van verschillen tussen kinderen en deze verschillen op een passende manier begeleiden. Dit betekent ook dat leerkrachten zich tijdens de opleiding ontwikkelen tot bewust bekwame leerkrachten, die hun begeleidingsstrategieën voor – in dit geval – hoogbegaafde leerlingen kunnen expliciteren. De eerste oriëntatie op het onderwerp van deze

Academische Werkplaats heeft plaatsgevonden door de onderzoeker en docent van Iselinge Hogeschool, naar aanleiding van twee praktijkvoorbeelden uit onze regio. Het eerste voorbeeld betreft het project 'Talentklas', waarin in schooljaar 2015-2016 verrijksaanbod voor hoogbegaafde leerlingen van drie opleidingsscholen is ontworpen. Tijdens het werken met deze leerlingen werd duidelijk dat de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen specifieke vaardigheden van de leerkracht vraagt. Het gaat niet sec om het aanbieden van uitdagend materiaal, maar juist ook om een passende begeleiding van leerlingen bij deze

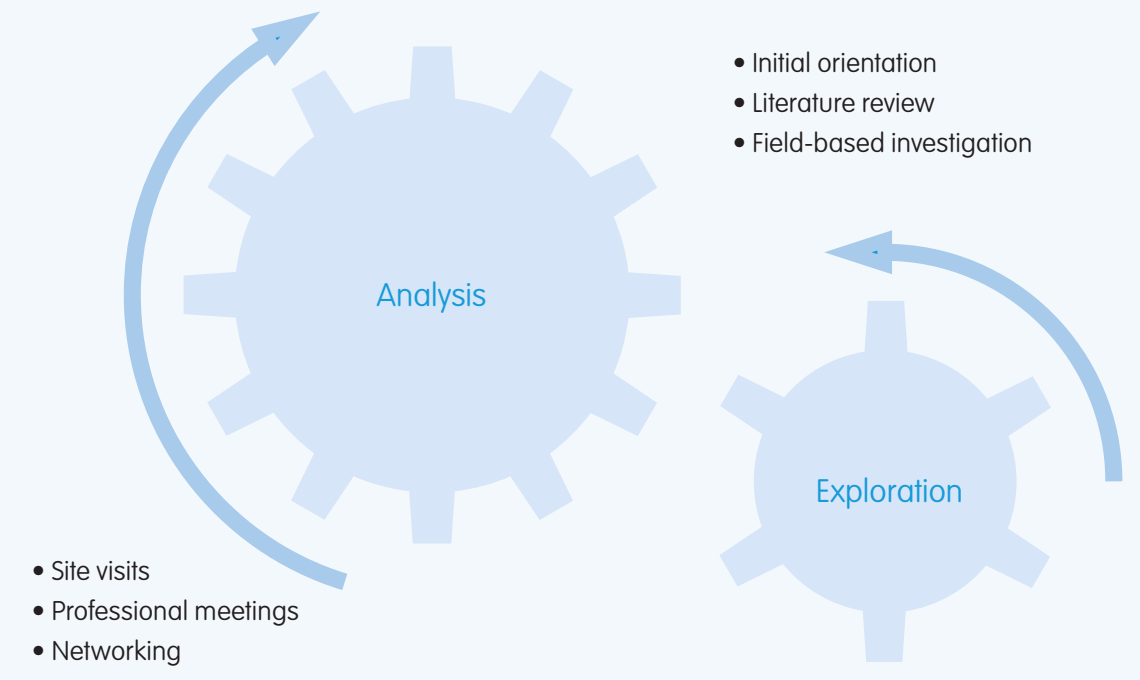
uitdagingen. Wat dit leerkrachtgedrag (op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling van deze leerlingen) dan omvat, blijft veelal een kwestie van 'aanvoelen'. Deze bevindingen werden ondersteund door een bezoek aan de plusklas voor hoogbegaafde leerlingen van St. Brevoort, waar met name omgaan met frustratie en falen, het ontmoeten van ontwikkelingsgelijken en 'leren leren' centraal staan – vanuit een uitdagend aanbod.

2.1.2 Literatuuronderzoek (1) - oriëntatie in de literatuur

Op basis van de beschreven praktijkvoorbeelden, is er door de onderzoekers een verkennend literatuuronderzoek gedaan naar richtingen van waaruit dit vraagstuk benaderd kan worden. Dit heeft geleid tot een kaderstellend stuk, waarin de volgende voorlopige probleemstelling wordt geëld. Samengevat luidt deze:

- Het wordt algemeen aangenomen dat hoogbegaafde leerlingen – door hun uitzonderlijke capaciteiten – uitdaging nodig hebben.
- Deze uitdaging kan via didactische aanpassingen worden gezocht in cognitieve doelen (vergelijk het Cognitieve Luik; Kieboom, 2002), waarvoor diverse methoden en materialen voorhanden zijn.

Figuur 2. Belangrijkste activiteiten in de analyse- en exploratiefase



- Het bieden van *echte* uitdaging veronderstelt echter dat leerkracht of begeleiders ook aandacht schenken aan het Zijn van deze leerlingen (*vergelijk* het Zijnsluit; Kieboom, 2002); zoals de lat hoog leggen, een sterk rechtvaardigheidsgevoel, een kritische instelling en gevoeligheid, resulterend in een gevoel van anders zijn.
- Hoewel dit wordt onderkend in theorie en praktijk, is er nog minder bekend over wat dit van leerkrachten vraagt, ofwel wat kenmerkt de pedagogische sensitiviteit van leerkrachten in de begeleiding van het Zijn van hoogbegaafde leerlingen?

Het kaderstellende stuk heeft gediend als wervingstekst voor de Academische Werkplaats en is besproken tijdens de kennismakingsbijeenkomst op (15 december 2016) met geïnteresseerden en potentiële deelnemers. Het nut en de noodzaak van deze voorlopige probleemstelling – zoals omschreven het kaderstellende stuk – werden onderschreven door alle aanwezigen.

2.1.3 Werkveloriëntatie (1) - context analyse

Voor een goed verloop van ontwerpgericht onderzoek is het van belang om een scherpe probleemanalyse uit te voeren, die wordt gedeeld met alle deelnemers van de Academische Werkplaats. Een probleem wordt hier opgevat als een discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie. In de AW-PSH zijn drie strategieën ingezet om voorlopige probleemstelling aan te scherpen, door middel van contextanalyse: 1) een video opnemen, 2) interviews afnemen en 3) het opstellen van een zogenaamde 'group concept map' Deze worden hierna beschreven.

Filmpje

Er is aan de deelnemers van de Academische Werkplaats gevraagd om, ter voorbereiding op de eerste bijeenkomst (16-01-2017), een filmpje op te nemen waarin zij hun (werk)context toelichten en wat volgens hen de focus zou moeten zijn in de Academische Werkplaats. De filmpjes zijn in tweetallen bekeken en de inhoud is plenair bediscussieerd. Hieruit kwam het belang naar voren om preventieve interventies centraal te stellen in de begeleiding van het Zijn van hoogbegaafde leerlingen, waarbij eigenheid, verbondenheid en groeimindset centraal staan.

Op basis hiervan kan de *voorlopige probleemstelling* als volgt worden aangevuld:

- De begeleiding (inhoud) zou zich kunnen richten op het tegemoet komen aan de eigenheid, en/of het vergroten van de verbondenheid, en/of het stimuleren van de groeimindset.

Interview

Een tweede stap in de verdiepende contextanalyse was het in kaart brengen van de huidige en gewenste situatie met betrekking tot de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen binnen de eigen context (de basisschool, plusklas of lerarenopleiding), aan de hand van een vooraf opgestelde interviewleidraad.

De leerkrachten (n=5), bovenschools leerlingbegeleiders (n=2) en onderzoeker (n=1) interviewden ter voorbereiding op de tweede bijeenkomst van AW-PSH diverse personen in de organisatie (zoals hoogbegaafdheid specialisten, collega's, bestuurders). De docent van de Iselinge (n=1) heeft een student en collega lerarenopleider geïnterviewd. Tabel 1 geeft een overzicht van de resultaten van de interviews.

Tabel 1. Probleemanalyse: Samenvatting huidige en gewenste situatie per school.

School 1

Huidige situatie

Leerkrachten in de reguliere groep zijn steeds meer in staat om te signaleren, maar weten niet wat de juiste vervolgstappen zijn. Op lerarenopleidingen is er weinig specifieke aandacht voor deze doelgroep. Ik mis helikopterview bij leerkrachten. Een leerling geeft aan dat op de reguliere school goed uitleggen, als hij iets niet snapt. Ze denken niet: "ach, dat is een kind dat slim is". In de plusklas leer ik me te concentreren en me leren frustreren. Komt geen gelijkgestemden tegen in de reguliere klas.

Gewenste situatie

Leerkrachten opleiden die de eigenheid zien en ook dat deze leerlingen enorm kwetsbaar zijn. Gesprekstechnieken, echte belangstelling, durven doorpakken, durven doorprikken, is niet met de mantel der liefde bedekken – confronteren op basis van de juiste kennis. Autonomie kan kinderen centraal stellen; kinderen eigenaar maken van hun leerproces. Leerkrachten die authentiek zijn, een sterke ik hebben, eigen aannames opzij willen zetten. Leren concentreren; "door het punt heen gaan". Leren om te gaan met frustratie. Leren omgaan met andere kinderen. Praten met de kinderen over hoe ze in elkaar zitten; zodat ze beter worden gesnapt.

School 2

Huidige situatie

Kinderen gaan 1 dag per week naar de talentklas (gr 5-7). Daarnaast krijgen ze pluswerk voor taal/spelling en rekenen. Kinderen van groep 8 draaien een pilot met cognitieve talenten van het Gymnasium Rietveld. De talentklas is een plek waar ze gelijkgestemden treffen en tot hun recht komen. De leerkracht is niet volledig op de hoogte van de schoolopdrachten vanuit de talentklas. Leerlingen vinden het in de talentklas leuk en interessant; ze krijgen leuke onderwerpen om over na te denken. Er zijn geen extra handen waardoor deze doelgroep vaak zelfstandig verdiepende opdrachten gaat maken (alleen of samen).

Gewenste situatie

Een plek waar leerlingen andere cognitief talenten regelmatig treffen en herkenning en acceptatie ervaren. Waar ruimte is voor gesprekken over 'hoe voel je je?' Waar de leerkracht tijd heeft voor deze kinderen. Waar de kinderen constant worden aangesproken op hun talenten. Gesprekken voeren met de kinderen en boven tafel krijgen wat ze nodig hebben. Een ontmoetingsplek om klasdoorbroken te werken. Algemeen aanbod gericht op vaardigheden en denken. Onderwijsaanbod gericht op leerlijnen, efficiënt inrichten. Loslaten. Gericht op vaardigheden en denken. Kinderen eigenaar maken van hun proces. Samenwerken.

School 3

Huidige situatie

Een keer per week bovenschoolse plusklas. In eigen klas lesstof (rekenen, taal, spelling) die aansluit bij het niveau van die leerling. De meeste leerlingen gaan graag zelfstandig aan de slag. Niet iedere leerling gaat zomaar de uitdaging aan. Er is dan geen (of te weinig tijd) om met deze leerling in gesprek te gaan en verder te begeleiden; combinatiegroepen en veel zorgleerlingen aan de onderkant. De leerkracht van de basisschool heeft de leerling al in beeld voordat het op de basisschool begonnen is. De huidige situatie werkt goed, omdat de mensen die er nu werken zich eigen gemaakt hebben.

Gewenste situatie

Meer halen uit signalering, kindgesprekken en gerichte observatiemomenten. Een aanbod dat breder is dan alleen het cognitieve aspect; ook het 'zijn'. Wanneer de mensen die het op dit moment uitvoeren weg zouden vallen, dan is de 'know how' grotendeels verdwenen. Op papier kunnen alle collega's zich vinden in de gewenste situatie. In de praktijk zien zij door de grote verschillen tussen de leerlingen in hun klas niet waar zij de tijd vandaan moeten halen om ook bij deze leerlingen volledig aan te sluiten bij wat zij vragen / nodig hebben.

School 4

Huidige situatie

Begaafde leerlingen hebben een andere weektaak: compacting en verrijking (Kien, plustaak taal en werkgids Kinheim). Kinderen doen mee met nieuwe instructie, bij herhaalde instructie kiezen ze zelf of het nodig is. Aanbod van de leerstof zoveel mogelijk in de eigen groep. Het niveau van de begaafde leerling loopt steeds meer voor op het niveau van de gemiddelde leerling. De begaafde leerlingen nemen gauw de leiding en praten op een ander niveau. De pedagogische sensitiviteit is leerkrachtafhankelijk. Leerkrachten hebben onvoldoende beeld van de pedagogische sensitiviteit; de basis is niet goed.

Gewenste situatie

Het onderwijs gaat de komende jaren toch anders ingericht worden (o.a. 21 eeuwse vaardigheden). Daarin kan het aanbod voor de begaafde leerlingen meegenomen worden. Het grootste knelpunt op scholen is de werkdruk, en dat de tijd er niet is om er echt in te duiken. Mogelijk nog beter inzicht en meer kennis wanneer er sprake is van een didactisch probleem en wanneer van eigenschappen en persoonskenmerken. Er wordt niet alleen naar het kind gekeken maar naar de hele situatie. Iedereen staat open om er mee aan de slag te gaan. Doen wat je zegt en zeggen wat je doet. Dit moet je als leerkracht consequent volhouden.

School 5

Huidige situatie

Aanbod voor 1/4 in de groep. Sidi protocol. Groep 4 t/m 8 kangoeroeklas. Specifiek aanbod, ontmoeten gelijkgestemden. Leren automatiseren, uitdagende leervormen, extra materialen. In de groep rekenen wel plusaanbod, taal niet of minder. Relatie plusklas en eigen groep kan beter. In de klas te weinig uitdaging om tot leren te komen. Ook aan socialemotionele kant heeft aandacht nodig. Doorzettingsvermogen moet meer aandacht voor zijn. Er loopt nu een cursus voor het hoogbegaafde jonge kind, dus meer aandacht voor. Daarna protocol aanpassen. Huidige situatie werkt niet zoals die zou moeten door de groepsgrootte, weinig extra handen, fysieke ruimte.

Gewenste situatie

Sneller signaleren. Beter aanbod, meer uitdaging. Leerproces moet aan de gang blijven. Plusklas behouden. Kinderen ontwikkelen zich goed en blijven leren met passend resultaat, waardoor ze zich competent voelen, zich gezien voelen. Ik zou meer input vanuit de plusklas willen minder snel mogen opgeven als het even niet lukt. Verbeterd protocol voor de onderbouw. Beter plusaanbod en misschien meer versnellen. Voor 4 t/m 8 meer eenduidig aanbod die niet leerkrachtafhankelijk is. Leerlingen gemotiveerd houden om te leren. Uitbreiding van de plusgroep naar de onderbouw tot misschien wel groep 1. Tijd, investering in goede signalering op jonge leeftijd.

School 6

Huidige situatie

Er wordt vroegtijdig gesignaleerd middels SiDi, intakelijst bij nieuwe ouders en warme overdracht vanuit de PSZ. Er wordt gecompact en verrijkt op 1 of verschillende vakgebieden. Verrijkingsmap. Ook versnellen is een interventie. En de plusklas. Psycho-educatie. Een leerling doet mee aan traject leren leren. Sommige leerkrachten van het durven loslaten (methode en rooster) nog erg lastig. We hebben grote combi groepen met veel zorg. Het klassenmanagement is soms lastig. Elke school kan via het ondersteuningsloket advies vragen aan de CPO (coach passend onderwijs) hoogbegaafdheid. Binnen de plusklas werken we aan doelen en vaardigheden (SLO). Het contact met ontwikkelingsgelijken, meer diepgang. Het lukt nog niet om bij alle scholen leerervaringen (gezonde portie frustratie) op te doen.

Gewenste situatie

Ander onderwijs voor alle leerlingen. Vaardigheden die nodig zijn voor de toekomst. Ook de leerkracht als coach. Op zoek naar een pedagogisch klimaat waar elk kind zich puur en echt kan zijn (geen aanpassingsgedrag). Op cognitief vlak hebben we flinke stappen gezet, maar we missen nog een stuk rondom het zijnsluit en de behoeften van de leerling daarin. Iedereen betrokken; peuterspeelzaal, ouders. Graag zouden we meer preventief willen kunnen handelen. Belangrijk is dat we blijven signaleren in een zeer vroeg stadium. De focus leggen op het proces in plaats van op het resultaat. Iedere leerling moet leren om door de "leerkuil" te durven gaan. Nu is prestatiedruk vaak zo groot dat leerlingen allerlei vermijdingsstrategieën ontwikkelen en inzetten. Rondom het zijnsluit is veel begrip en kennis nodig bij leerkrachten om goed te kunnen coachen.

School 7

Huidige situatie

Fulltime hoogbegaafden groep, leeftijd groep 3-4; 15 leerlingen. Kinderen vinden elkaar, steunen elkaar. Leerstof eindelijk op tempo en op niveau. Kinderen leren weer nadenken. Het is lastig om geschikte leerkrachten te vinden die dit onderwijs kunnen/willen draaien. Het maken van lessen en lesmateriaal vraagt enorm veel tijd en die tijd krijg je eigenlijk niet betaald. Kinderen zitten vaak niet in de buurt op school. Dit vraagt reistijd, en ook extra inspanning om bij vriendjes en vriendinnetjes te gaan spelen. Buitenwereld ziet het als rare groep kinderen; ze worden niet begrepen.

Gewenste situatie

We gaan allemaal voor de veilige plek waar de leerlingen gelijkgestemden ontmoet. Hoofd, hart, handen evenredig aan bod door de dag heen en ook even belangrijk laten zijn (zonder op alles een beoordeling los te laten). Kinderen kennis laten maken met heel veel verschillende dingen, mensen, culturen, natuurverschijnselen, technieken etc. En laat ze veel uitproberen zonder dat daar een eindresultaat aan hoeft te zitten. Zorg voor veel afwisseling en tempo! Geef kinderen de ruimte.

Iselinge

Huidige situatie

De thematiek rondom hoogbegaafdheid komt in het derde jaar aan bod. Het wordt concreet gemaakt (leerling herkennen), maar de huidige situatie geeft te weinig handvatten hoe studenten met hoogbegaafde leerlingen kunnen omgaan. De thematiek komt in het derde leerjaar aan bod en studenten ervaren dit als 'te laat'.

Gewenste situatie

Passend onderwijs is de norm; er zou gedurende de opleiding aandacht besteed moeten worden i.p.v. in één module in het derde jaar. Studenten moeten leerlingen leren begrijpen, pas daarna kan er gehandeld. Dit zou meer geïntegreerd aan bod moeten komen, bijvoorbeeld tijdens een themadag.

Als gekeken wordt naar de *huidige situatie*, dan valt op dat er op alle scholen aandacht is voor een passend aanbod voor hoogbegaafde leerlingen (van verrijkingsmap tot plusklassen). De kwaliteit is echter erg persoonsafhankelijk en er is (te) weinig sprake van borging. Er wordt steeds meer (vroegtijdig) gesignaleerd en afgestemd met ouders en voorschoolse voorzieningen. Afstemming tussen plusklas en reguliere klas is een aandachtspunt, evenals ruimte en tijd om echt met leerlingen in gesprek te gaan over hun behoeften. Leerkrachten in de reguliere klas hebben soms moeite met loslaten, ook door omstandigheden (groeps grootte, zorg aan onderkant, druk om te presteren). Ook blijkt het tijdrovend om je echt te verdiepen in dit onderwerp – met een specifieke focus op het toepassen van deze sensitiviteit in de begeleiding van hoogbegaafde leerlingen.

In de *gewenste situatie* worden in het basisonderwijs meer leerkrachten gezien met goede gesprekstechnieken en 'echte' belangstelling. Interesse tonen in wie de leerling is en wat de leerling wil leren, bijvoorbeeld. En we zien leerkrachten die durven "doorpakken", durven "doorprikken", niet "met de mantel der liefde bedekken". Hierbij wordt gedacht aan leerkrachten die eerlijk, authentiek zijn en autonomie van kinderen centraal stellen; kinderen eigenaar maken van hun leerproces. Leerkrachten die leerlingen leren zich te concentreren, om te gaan met frustratie en door te praten over hoe ze in elkaar zitten, zodat zichzelf beter (leren) snappen.

Hierbij is een balans tussen de ontwikkeling van ‘hoofd, hart en handen’ van leerlingen belangrijk. Voorgaande betekent ook dat Iselinge Hogeschool dan ook dat studenten wil opleiden die diversiteit waarden en zich afvragen wat leerlingen nodig hebben en hier hun onderwijs ook op willen en kunnen afstemmen. Dit betekent dat studenten kennis, vaardigheden en attitudes ontwikkelen – via een doorgaande leerlijn vanaf het eerste jaar – om pedagogische sensitiviteit toe te passen in de dagelijkse praktijk.

Op basis van het bovenstaande kan de voorlopige probleemstelling als volgt worden aangevuld:

- Er is een divers aanbod voor hoogbegaafde leerlingen – veelal buiten de eigen groep – aanwezig in de contexten van onze scholen. De kwaliteit is echter erg persoonsafhankelijk.
- Door omstandigheden (groeps grootte, veel zorgvragen, weinig tijd, hoge werkdruk) is het lastig voor de leerkrachten om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden en hen autonomie te geven.
- Mogelijk worden leerkrachten hierbij ook belemmerd door een tekort aan kennis, vaardigheden en attitudes om (preventieve) interventies rondom het Zijnsluit vorm te geven, welke in combinatie met de cognitieve uitdaging aangeboden zouden moeten worden.

Group concept map

Een derde strategie die is ingezet in deze Academische Werkplaats is de ‘Group Concept Map’ (GCM). Deze wordt gebruikt om te onderzoeken wat de gemeenschappelijkheid is in

de wijze waarop de deelnemer van de AW-PSH het begrip de ‘pedagogisch sensitieve leerkrachten’ typeert. Met een GCM-studie expliciteer je de kennis van een groep over een bepaald onderwerp, aan de hand van een *prompt*. Deelnemers formuleren diverse antwoorden tijdens een afgebakende tijd. Alle individuele reacties worden verzameld en geanalyseerd. Binnen deze Academische Werkplaats werkt gewerkt met de volgende *prompt*:

“Pedagogische sensitiviteit bij hoogbegaafde leerlingen ...
... *kenmerkt zich door* ...
... *vraagt om* ...
... *bestaat uit* ...
... *is* ...”

De uitkomsten zijn geanalyseerd door twee onderzoekers; de onderzoeker van de AW-PSH en een onderzoeker van een andere Academische Werkplaats. Er zijn drie voorlopige conclusies getrokken uit deze analyses.

Uit de analyses blijkt dat de deelnemers een focus hebben op de *pedagogische sensitiviteit* van leerkrachten; er worden weinig reacties gegeven die gericht zijn op – bijvoorbeeld – de cognitieve of didactische invalshoeken. Er is echter weinig consensus over wat er precies wordt verstaan onder dit begrip. Meer specifiek kunnen hierbij twee vragen worden gesteld: 1) hoe definiëren we pedagogische sensitiviteit? en 2) vanuit welk perspectief kleuren we dit in? Ten tweede wordt duidelijk dat er één uitgangspunt (letterlijk) centraal

staat: *preventief handelen*. Daarnaast zijn er vijf thema’s die onderscheiden worden: 1) een open houding van de leerkracht, 2) de pedagogische relatie met de leerling, 3) preventieve, passende onderwijsleersituaties, 4) de hoogbegaafde leerling, en 5) samenwerking met collega’s. Uit de analyse van waardering van items en clusters, komt ten derde naar voren dat *focus op de leerkracht* gewenst is, *maar meer in relatie tot de (pedagogische relatie) tot deze leerlingen* (thema 2), dan tot een algemene, onderzoekende houding (thema 1).

De analyses zijn besproken met de deelnemers van de AW-PSH. Deze dialoog leverde overeenstemming op dat een preventieve aanpak gewenst is, die niet wordt gestuurd vanuit de vraag ‘wat heeft deze leerling’, maar vanuit de vraag ‘wat heeft deze leerling nodig?’. Daarbij willen we niet ‘onnodig problematiseren’, maar het uitgangspunt “je bent goed zoals je bent” centraal stellen. Een tweede opbrengst – in lijn met de vorige – is de keuze voor een kader dat voor alle leerlingen geldt. Er wordt gekozen voor de motivatietheorie van Ryan en Deci die uitgaat van het vervullen van de basisbehoeften competentie, autonomie en relatie, welke dan binnen deze Academische Werkplaats verbijzonderd zullen worden voor hoogbegaafde leerlingen. We willen ons ten derde richten op competenties van pedagogisch sensitieve leerkrachten in het begeleiden van het Zijn van hoogbegaafde leerlingen, die relevant zijn in *elke* context; van plusklas tot (een inclusieve setting in) de reguliere school.

Ofte wel: wat kan, weet, en hoe is een pedagogische sensitieve leerkracht die leerlingen 'ziet', en daardoor tegemoet kan komen aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen, opdat de leerling *zichzelf beter leert begrijpen* – op een manier waarvan (uiteindelijk) *alle leerlingen in de klas* de vruchten kunnen plukken, doordat leraren (in opleiding) hiervan op de hoogte worden gebracht. We hebben daartoe een (voorlopige) onderzoeksvraag opgesteld, om richting te geven aan een (verdiepende) literatuurstudie in deze fase van ons onderzoeksproject: *Wat kenmerkt een pedagogisch sensitieve leerkracht – in termen van kennis, vaardigheden en attitudes – die tegemoet komt aan de basisbehoeften competentie, autonomie en relatie van hoogbegaafde leerlingen?* We willen hiermee een bijdrage leveren aan expliciteren van geschikte handelingsstrategieën voor leerkrachten in de omgang met hoogbegaafde leerlingen.

2.1.4 Literature review (2) - verdieping en operationalisering

Ter voorbereiding op één van de bijeenkomsten is aan de deelnemers van de AW-PSH gevraagd om minimaal één bron te vinden, bijvoorbeeld via onderwijsdatabank.nl of via EBSCO, en deze te analyseren op kenmerken van een pedagogisch sensitieve leerkracht die tegemoet komt aan de basisbehoeften competentie, autonomie en relatie van hoogbegaafde leerlingen. Hiertoe is door de onderzoeker en docent van de pabo een analysekader opgesteld, zie tabel 3, waarbij

onderscheid is gemaakt tussen wat een dergelijke leerkracht weet, kan en doet.

Om te kunnen werken met dit analysekader, hebben de deelnemers in de Academische Werkplaats een aantal tussenstappen gezet, allen gericht op het operationaliseren van relevant begrippen: de pedagogische sensitiviteit, de basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) in algemene zin, en specifiek voor hoogbegaafde leerlingen. Deze worden hierna toegelicht. In dit rapport wordt afwisselend gebruik gemaakt van de woorden 'kind' en 'leerling'. We willen onderstrepen dat we in de Academische Werkplaats gericht zijn op het kind – als geheel mens, maar dat in sommige gevallen het woord leerling beter past in de context. Dit doet echter niets af aan onze intentie.

Pedagogische sensitiviteit

We gebruiken in de Academische Werkplaats de volgende verwoording van het begrip pedagogische sensitiviteit (Bakx & Rohaan, 2016), met een door ons aangebrachte nuance – die wel van wezenlijk belang is: "Je bent als leerkracht pedagogisch sensitief, wanneer je precies en alert (het gedrag van) een leerling waarneemt, (dit

gedrag) op juiste wijze (empathisch) interpreteert en er vervolgens op een juiste manier, ook in de ogen van de leerling, op reageert (Van Manen, 2014). Hierdoor zorg je voor een goede leerkracht-leerling relatie, voornamelijk omdat leerlingen zich beter begrepen voelen (Bakx, 2015)". De nuance ligt in het feit dat wij 'het gedrag van' een leerling tussen haken hebben geplaatst. Dit maakt dat wij pedagogische sensitiviteit opvatten als een precies en alert kijken *naar een kind*, voorafgaande aan het – mogelijk aangepaste – *gedrag* van een kind.

Basisbehoeften van leerlingen

Ook het begrip basisbehoeften heeft een kader. Wat betreft de basisbehoeften relatie, competentie, en autonomie houden we de volgende uitwerking van Stevens (Van Blijswijk, 2012 verkregen via <http://hetkind.org/2012/11/25/over-het-werk-van-luc-stevens-de-behoefte-aan-relatie-competentie-en-autonomie/>). Tabel 4 toont wat Stevens verstaat onder deze drie basisbehoeften, in termen van afstemmingsvragen die leerlingen daarbij gesteld (zouden) kunnen worden aan hun leerkrachten om tegemoet te komen aan hun behoeften. In lijn met Stevens kiezen wij er bewust voor om de relatie voorop te stellen, gevolgd door competentie en autonomie.

Tabel 3. Analysekader competenties pedagogisch sensitieve leerkracht

	Competentie	Autonomie	Relatie
Kennis (de leerkracht weet ...)			
Vaardigheden (de leerkracht kan ...)			
Attitude (de leerkracht is ...)			

Basisbehoeften van hoogbegaafde leerlingen

Een pedagogisch sensitieve leerkracht begrijpt dat (het soms aangepaste) gedrag van leerlingen opgevat kan worden als een als vraag tot afstemming op hun (basis)behoeften. Dit betekent dat leerkrachten zich afvragen welke onvervulde behoefte daaronder ten grondslag ligt aan bepaald gedrag bij leerlingen.

Tijdens bijeenkomst 4 en 5 hebben we gediscussieerd hoe de algemene beschrijvingen van basisbehoeften (zie 2.3.1.) 'ingekleurd' kunnen worden voor de (persoons)ontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen en hebben dit uitgewerkt (zie tabel 5). Hierbij gaan we uit van zaken die meer bijzonder geldend (voor hoogbegaafde leerlingen), dan algemeen van aard (voor alle leerlingen) zijn. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan behoeften die voortkomen uit het verhoogd bewustzijn (Kieboom, 2002) van deze leerlingen. Ze zijn *vroeger dan anderen en meer dan anderen* bewust van hun omgeving). Het risico bestaat hierbij dat ze – door hun natuurlijke gevoeligheid – sterk aanpassingsgericht raken ten opzicht van hun omgeving. Dit is een risicofactor in de persoonsontwikkeling van het kind en vraagt daarom om een leerkracht die deze specifieke afstemmingsvragen van deze leerlingen kan beantwoorden.

Kortom, de algemene afstemmingsvragen bij de basisbehoefte relatie – *“anderen waarderen mij en willen met mij omgaan – en ik met hen”* worden voor hoogbegaafde leerlingen ingekleurd door: ik mag *Zijn*. De algemene afstemmingsvragen ten aanzien van de basisbehoefte competentie

Tabel 4. Beschrijving basisbehoeften competentie, autonomie en relatie

Basisbehoefte	Afstemmingsvragen bij alle leerlingen
Relatie - <i>“anderen waarderen mij en willen met mij omgaan – en ik met hen”</i>	Kinderen hebben behoefte aan relatie, zowel met hun leerkrachten als met andere kinderen. Ze willen het gevoel hebben erbij te horen, deel uit te maken van een gemeenschap. Hoewel in een gemeenschap conflicten zijn en men rekening moet houden met elkaar, voelt men zich er in principe veilig. Kinderen en volwassenen voelen zich gezamenlijk verantwoordelijk voor een goede sfeer en als het lastig is, kan de leerling rekenen op de steun van zijn leraar. In scholen hebben volwassenen veel invloed op de kwaliteit van de relaties. Niet door op de voorgrond te treden, maar juist door vanaf de zijlijn beschikbaar te zijn. Luisteren, vertrouwen bieden, optreden als het echt nodig is, uitnodigende omstandigheden creëren, het goede voorbeeld zijn, uitdagen en ondersteunen zijn belangrijke pedagogische voorwaarden voor het ontstaan van goede relaties.
Competentie - <i>“ik geloof en heb plezier in mijn eigen kunnen”</i>	Kinderen willen laten zien wat zij kunnen en zichzelf als effectief ervaren. Dat vraagt uitdaging. Dat kan alleen als het onderwijs is afgestemd op de mogelijkheden en (basis) behoeften van de leerling. Niet opletten, niet meedoen, onderpresteren, niet durven, het zijn vaak tekenen van afstemmingsproblemen. Een leerkracht die de ontwikkeling van haar leerlingen serieus neemt, biedt de leerling ruimte om passende leerdoelen voor zichzelf te formuleren en voor hem haalbare resultaten te boeken. Een combinatie van hoge (en reële) verwachtingen en beschikbaarheid voor hulp en ondersteuning, zijn een goede basis voor het ontwikkelen van een gevoel van competentie.
Autonomie - <i>“ik kan het zelf, hoewel niet altijd alleen”</i>	Autonomie verwijst naar het gevoel onafhankelijk te zijn. Kinderen willen het gevoel hebben de dingen zélf te kunnen doen. Zélf kunnen beslissen, zelf keuzes maken. Dat kan alleen in een omgeving waarin de eigenheid van het kind gerespecteerd wordt. Een kind is er voor zichzelf, niet voor zijn ouders of voor de school. Kinderen hebben al jong behoefte zich te onderscheiden, hun eigen keuzes te maken. Het pedagogische antwoord hierop is het bieden van veiligheid, ruimte, begeleiding en ondersteuning soms en het waarborgen van de verbondenheid met de ander. Individuele vrijheid is belangrijk en wordt gestimuleerd, maar altijd in relatie met de ander en met behoud van diens vrijheid en jouw verantwoordelijkheid daarvoor. Autonomie verwijst altijd naar relatie.

– “ik geloof en heb plezier in mijn eigen kunnen”
 – worden voor hoogbegaafde leerlingen ingekleurd door: ik wil leren en ik durf te leren. De algemene afstemmingsvragen ten aanzien van de basisbehoefte autonomie – “ik kan het zelf, hoewel niet altijd alleen” – worden voor hoogbegaafde leerlingen ingekleurd door: ik mag leren en ik kan leren.

Na deze tussenstappen ten aanzien van de operationalisatie, zijn de deelnemers in de Academische Werkplaats aan de slag gegaan met opgestelde analysekader – om competenties (kennis, vaardigheden en attituden) van pedagogisch sensitieve leerkrachten in het begeleiden van de persoonsontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen te duiden.

De uitkomsten hiervan zijn verwerkt in paragraaf 3.3: *ontwerpprincipes : inhoudelijke principes*.

Tabel 5. Afstemmingsvragen bij basisbehoeften competentie, autonomie en relatie

Basisbehoefte	Afstemmingsvragen bij alle leerlingen	Afstemmingsvragen specifiek bij hoogbegaafde leerlingen
Relatie - “anderen waarden mij en willen met mij omgaan – en ik met hen”	Kinderen hebben behoefte aan relatie, zowel met hun leerkrachten als met andere kinderen. Ze willen het gevoel hebben erbij te horen, deel uit te maken van een gemeenschap. Hoewel in een gemeenschap conflicten zijn en men rekening moet houden met elkaar, voelt men zich er in principe veilig. Kinderen en volwassenen voelen zich gezamenlijk verantwoordelijk voor een goede sfeer en als het lastig is, kan de leerling rekenen op de steun van zijn leraar. In scholen hebben volwassenen veel invloed op de kwaliteit van de relaties. Niet door op de voorgrond te treden, maar juist door vanaf de zijlijn beschikbaar te zijn. Luisteren, vertrouwen bieden, optreden als het echt nodig is, uitnodigende omstandigheden creëren, het goede voorbeeld zijn, uitdagen en ondersteunen zijn belangrijke pedagogische voorwaarden voor het ontstaan van goede relaties.	Ik mag Zijn: Ik wil graag verbonden zijn met anderen (leerkracht, ouders, kinderen). Ik ben hierbij gevoelig voor eerlijkheid, oprechte interesse en gelijkwaardigheid in contact. Als iemand niet authentiek is, dan ga ik geen relatie aan. Ik heb ontmoeting met ontwikkelingsgelijken nodig om een goed zelfbeeld te blijven ontwikkelen en behouden. Grote thema’s en vraagstukken houden mij bezig en ik heb een groot rechtvaardigheidsgevoel. Als de ander mijn groot voelen en diep denken niet (h)erkent of niet begrijpt, dan voel ik me eenzaam, verdrietig of boos. Ik wil leren samenwerken en spelen met anderen – en om in het contact met de ander trouw aan mezelf te blijven.
Competentie - “ik geloof en heb plezier in mijn eigen kunnen”	Kinderen willen laten zien wat zij kunnen en zichzelf als effectief ervaren. Dat vraagt uitdaging. Dat kan alleen als het onderwijs is afgestemd op de mogelijkheden en (basis)behoeften van de leerling. Niet opletten, niet meedoen, onderpresteren, niet durven, het zijn vaak tekenen van afstemmingsproblemen.	Ik wil leren – ik heb plezier in leren; mijn plezier in leren wordt gestimuleerd door mijn passies te verbinden aan uitdagende leerdoelen en beoogde resultaten. Ik vind het prettig dat anderen met mij in gesprek gaan over wat ik wil, wat ik nodig heb en welke ideeën ik daar verder bij heb – zonder dat daarbij direct genoemd wat de beperkingen van mijn ideeën zijn of opgehouden te worden. Als dat niet lukt, dan kan ik gedemotiveerd raken; ik heb dan geen zin meer in leren.

Basisbehoefte	Afstemmingsvragen bij alle leerlingen	Afstemmingsvragen specifiek bij hoogbegaafde leerlingen
Competentie - <i>“ik geloof en heb plezier in mijn eigen kunnen”</i>	Een leerkracht die de ontwikkeling van haar leerlingen serieus neemt, biedt de leerling ruimte om passende leerdoelen voor zichzelf te formuleren en voor hem haalbare resultaten te boeken. Een combinatie van hoge (en reële) verwachtingen en beschikbaarheid voor hulp en ondersteuning, zijn een goede basis voor het ontwikkelen van een gevoel van competentie.	Ik durf te leren – ik geloof in mijn eigen kunnen; omdat ik (erg) hoge verwachtingen heb en de lat voor mezelf (zo) hoog leg, moet ik het goed doen – van mezelf en voor jou. Dat beklemmt mij. Ik mag van mezelf leren ervaren welke gedachten en gevoelens onderdeel zijn van (normale) leerprocessen. Dit betekent dat ik mag ervaren hoe leren voelt (leerkuil; comfort-leer-paniekzone), dat ik mijn eigen overtuigingen bij leren leer kennen (van fixed naar groeimindset) en dat ik – door faalmoedig te zijn – ook frustratietolerantie kan ontwikkelen. Ik hoef dan uitdagingen niet (meer) te ontwijken en vermijden.
Autonomie - <i>“ik kan het zelf, hoewel niet altijd alleen”</i>	Autonomie verwijst naar het gevoel onafhankelijk te zijn. Kinderen willen het gevoel hebben de dingen zélf te kunnen doen. Zélf kunnen beslissen, zelf keuzes maken. Dat kan alleen in een omgeving waarin de eigenheid van het kind gerespecteerd wordt. Een kind is er voor zichzelf, niet voor zijn ouders of voor de school. Kinderen hebben al jong behoefte zich te onderscheiden, hun eigen keuzes te maken. Het pedagogische antwoord hierop is het bieden van veiligheid, ruimte, begeleiding en ondersteuning soms en het waarborgen van de verbondenheid met de ander. Individuele vrijheid is belangrijk en wordt gestimuleerd, maar altijd in relatie met de ander en met behoud van diens vrijheid en jouw verantwoordelijkheid daarvoor. Autonomie verwijst altijd naar relatie.	Ik mag leren; mijn plezier in leren wordt gestimuleerd zelf keuzes te mogen maken in hoe ik mijn uitdagende leerdoelen en beoogde resultaten wil behalen. Ik word belemmerd door de ander die probeert mij te controleren en begrenzen; als iemand anders de baas speelt. Dit maakt mij soms onderdanig, maar soms ook recalcitrant of boos. Het is belangrijk dat jij mij ruimte geeft om mijn eigen keuzes te maken, mij coacht om door te zetten – zonder mij te beleren of autoritair te willen zijn. Dat geeft mij ook ruimte om vragen te stellen en hulp te vragen en gemotiveerd te blijven om te leren. Ik kan leren; doordat ik uitdagende leerdoelen (zelfstandig) wil behalen – maar niet goed weet hoe ik leren moet – kan ik gefrustreerd raken, geef ik geef snel op en/of word ik boos. Het is belangrijk dat ik vanaf het eerste moment op school voldoende wordt uitgedaagd en daardoor ook leerstrategieën, ‘leerspieren’ of executieve functies moet leren gebruiken om mijn gestelde doelen (zelfstandig) te kunnen bereiken. Zo kan ik leren leren om niet alleen op basis van mijn capaciteiten (werkgeheugen) te werken en leren om ook op de langere termijn leren om autonoom te (blijven) werken.

2.1.5 Werkveldoriëntatie (2) - context analyse

Voor een goed verloop van ontwerpgerichte onderzoek is het van belang om een scherpe probleemanalyse uit te voeren, die wordt gedeeld met alle deelnemers van de Academische Werkplaats. Een probleem wordt hier opgevat als een discrepantie tussen de huidige en gewenste situatie. In de AW-PSH zijn vervolgens nog twee strategieën ingezet om voorlopige probleemstelling aan te scherpen, door middel van contextanalyse: 1) het analyseren van een 'good practice' en 2) het analyseren van de opvattingen van leerlingen. Deze worden hierna beschreven.

Analyse 'good practices'

Tijdens bijeenkomst 4 hebben we 'good practices' uit de eigen beroepspraktijk geanalyseerd – aan de hand van het eerder beschreven analysekader (tabel 2) –, aangezien alle deelnemers expertise hebben op het gebied dat centraal staat in deze Academische Werkplaats. Hierbij hebben dus gekeken welke competenties een pedagogisch sensitieve leerkracht we kunnen herkennen in de ingebrachte praktijksituaties. Er zijn twee 'good practices' geanalyseerd. De uitkomsten hiervan zijn verwerkt als *inhoudelijke ontwerpprincipes* (zie: paragraaf 3.3).

Tijdens bijeenkomst 5 zijn de uitkomsten van onderzoek naar de opvattingen van hoogbegaafde leerlingen geanalyseerd. In totaal hebben 152 leerlingen in de leeftijd van 6 – 13 jaar deelgeno-

men aan dit onderzoek. De uitkomsten hiervan zijn verwerkt als *inhoudelijke ontwerpprincipes* (zie: paragraaf 3.3).

Analyse opvattingen leerlingen

De deelnemers van de AW-PSH hechten eraan dat de stem van de leerlingen wordt gehoord. Hiertoe is een onderzoek gedaan bij hoogbegaafde leerlingen. Er is gekozen om leerlingen uit de eigen context (plusklas, eigen groep, voltijdsonderwijs) een korte vragenlijst in te laten vullen, zoals eerder ook gebruik in het onderzoek van Bakx,

De Boer, Van den Brand, en Van Houtert, 2016). Deze brengt in kaart wat een pedagogische sensitieve leerkracht voor hoogbegaafde leerlingen volgens hen kenmerkt.

Een goede leerkracht die me begrijpt,
is iemand die ...

Weet	Doet	Is
------	------	----

Ik heb dit ingevuld op ...
Ik ben een jongen/meisje.
Ik ben ... jaar oud.

2.2 Exploratiefase

Om het probleem en de context van het probleem beter te begrijpen, is het van belang dat deze worden 'geëxploreerd'. In deze Academische Werkplaats komen professionals samen die in verschillende contexten werkzaam zijn. In alle bijeenkomsten is daarom tijd genomen om ervaringen uit de praktijk, zienswijzen en invalshoeken met elkaar uit te wisselen.

Ook kan het informatief zijn om kennis te nemen van 'good practice' buiten de regio.

Een aantal deelnemers van de Academische Werkplaats hebben netwerkbijeenkomsten bezocht, zoals het congres Talent in de Klas. De opbrengsten hiervan zijn gedeeld in de groep.

Verder is er contact gelegd met Maartje van den Brand en Anouke Bakx; verbonden aan POINT013.

3 Opbrengsten fase 1: analyse en exploratie

In deze eerste fase van het ontwerpgerichte onderzoek worden diverse opbrengsten beoogd, zoals beschreven in McKenny en Reeves (2012). Hierbij wordt beter begrip van het probleem centraal gesteld, bij voorkeur in de vorm van lange termijn doelen (3.1), een probleemstelling (3.2), ontwerpprincipes : inhoudelijke principes (3.3) en ontwerpprincipes: implementatieprincipes (3.4).

3.1 Lange termijn doelen

Tijdens de kennismakingsbijeenkomst zijn vervolgens via de methodiek 'toekomstweg' de dromen (zie tabel 6) en (voorlopige) lange termijn doelen verkend bij onze (voorlopige) probleemstelling.

De lange termijn doelen ("Wat hebben we bereikt na 2 jaar Academische Werkplaats ...") die geformuleerd werden, waren:

- Tenminste 1 artikel voor leerkrachten, studenten en opleiders over de visie en uitgangspunten van pedagogisch sensitieve leerkrachten in relatie tot hoogbegaafdheid.
- Beschrijving van hoe je een pedagogisch sensitieve leerkracht kunt herkennen.
- Ik heb dan met plezier en input meegewerkt aan bewustwording bij leerkrachten van die geweldige hoogbegaafde leerlingen die ook een geweldige leerkracht verdienen

- Boost voor hoogbegaafde leerlingen; ze mogen trots en zichzelf zijn.
- Concrete producten die we kunnen inzetten om leerlingen te helpen zichzelf te begrijpen en/
- of leren omgaan met henzelf (die we kunnen gebruiken in de opleiding).
- Praktische handvatten om zoveel mogelijk hoogbegaafde kinderen binnen de eigen groep

Tabel 6. Probleemanalyse: Dromen

Thema	Dromen
Kenmerken onderwijs (inhoud)	Onderwijs ontwikkelen van kennisgericht, naar vaardigheden gericht; daarbij 'peer-group' van hoogbegaafde leerlingen clusteren. Hoogbegaafde leerlingen krijgen een passend aanbod, niet alleen didactisch, maar ook sociaal emotioneel. Onderwijs aan talentvolle leerlingen gericht op "zijn"
Krachten van de leerkracht	Een mind-set van (toekomstige) leerkrachten waarbij ze daadwerkelijk kijken naar de onderwijsbehoeften van leerlingen. Pedagogisch sensitieve leerkrachten ontmoeten in de onderwijspraktijk. (toekomstige) Leerkrachten die durven loslaten. Kinderen die worden "gezien" en "begrepen" Dat hoogbegaafde leerlingen beter worden begrepen.
Doorgaande lijn	Onderwijs is zo ingericht dat er geen talentklassen meer nodig zijn, maar dat deze kinderen binnen de groep een passend aanbod krijgen. Zijn er geen aparte scholen meer nodig, want dan is elke leerkracht al op de pabo volledig up-to-date van de begeleidingsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen (dat begint al in het voorschoolse traject, zodat ze niet eerst vast hoeven te lopen voordat ze beginnen). Talentontwikkeling in de breedste zin van het woord verweven in het onderwijs Het hele team mobiliseren.
Regionale samenwerking	Samen sterk in i.p.v. iedereen op een eigen eiland binnen de regio. Samenwerking op basis van gelijkwaardigheid – vanuit verschillende rollen: leerkracht, lerarenopleider, onderzoeker, etc.

- een passend aanbod te kunnen doen.
- Uitdagende leeromgeving om uit te kunnen putten, gericht op leren-leren.
- Onderwijs binnen eigen school sluit aan bij de behoefte van het kind.
- Leerkrachten die kunnen signaleren en actie kunnen ondernemen.
- Een curriculum waarbij studenten zich vaardigheden eigen hebben kunnen maken die ze nodig hebben om deze leerlingen te ondersteunen.
- Standaard in de pabo een stevig aanbod inrichten voor hoogbegaafde kinderen op gepersonaliseerde basis.
- Coördinerende rol binnen de stichting en school.
- Olievlekwerking binnen het bestuur.
- Professionaliseren op dit thema / onderzoek doen/ structuur aanbrengen om dingen te implementeren.

3.2 Definitieve probleemstelling en onderzoeksvraag voor fase 1

Het wordt algemeen aangenomen dat hoogbegaafde leerlingen – door hun uitzonderlijke capaciteiten – uitdaging nodig hebben. Deze uitdaging kan via didactische aanpassingen worden gezocht in cognitieve doelen (vergelijk het Cognitieve Luik; Kieboom, 2002), waarvoor diverse methoden en materialen voorhanden zijn. Het bieden van *echte* uitdaging veronderstelt echter dat leerkracht of begeleider ook aandacht schenkt aan het *Zijn* van deze leerlingen (verg

het Zijnsluit; Kieboom, 2002); zoals de lat hoog leggen, een sterk rechtvaardigheidsgevoel, een kritische instelling en gevoeligheid, resulterend in een gevoel van anders zijn. Hoewel dit breed wordt onderkend, is het de vraag of en hoe leerkrachten dit in de dagelijkse praktijk goed kunnen begeleiden. Mogelijk worden leerkrachten hierbij ook belemmerd door een tekort aan preventieve interventies rondom het Zijnsluit, welke in combinatie met de cognitieve uitdaging aangeboden zouden moeten worden. Er is nog weinig bekend over wat deze begeleiding van leerkrachten vraagt, ofwel wat de pedagogische sensitiviteit van leerkrachten kenmerkt, in de begeleiding van het *Zijn* van hoogbegaafde leerlingen.

Voor de eerste onderzoeksfase van analyse en exploratie is gekozen voor de volgende onderzoeksvraag: *wat kenmerkt een pedagogisch sensitieve leerkracht – in termen van kennis, vaardigheden en attitudes – die tegemoet komt aan de basisbehoeften competentie, autonomie en relatie van (hoog)begaafde leerlingen?*

Het antwoord op deze vraag wordt uitgewerkt als *ontwerpprincipes: inhoudelijke principes* en als 'opmaat' gebruikt voor de volgende fase van ontwerpgericht onderzoek.

3.3 Ontwerpprincipes: inhoudelijke principes

De inhoudelijke ontwerpprincipes zijn uitwerkingen van wat wij verstaan onder een pedagogisch

sensitieve leerkracht die tegemoet komt aan de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie en relatie ten aanzien van hoogbegaafde leerlingen – zoals beschouwd vanuit 1) literatuuronderzoek, 2) 'good practice' s, en 3) onderzoek bij hoogbegaafde leerlingen. Hierbij moet worden opgemerkt dat we uitgaan van leerkrachten die werken vanuit een preventieve, oplossingsgerichte, proactieve houding (functioneel veranderingsgericht); waarbij de leerling niet wordt gezien als iemand die "gerepareerd moet worden wanneer het fout gaat"(medisch model), maar waarbij gekeken wordt naar de behoeften en kansen van de leerlingen (groeimodel). Hierbij kan door leerkrachten tot actie overgegaan worden, ook *voordat* (alle) kennis over hoogbegaafdheid al voorhanden is, kennis groeit, hand-in-hand met doen en ervaren.

En dat leerkrachten zich hierbij bewust van hun eigen (fixed of growth) mindset ten aanzien van ontwikkeling en zichzelf te stimuleren om bij henzelf een growth-mindset te ontwikkelen. Leerkrachten stellen zich ten derde op met een coachende houding; een open blik, oprechte interesse en echte vragen. Deze coachende houding kan afwisselend gericht zijn op het vervullen van de basisbehoeften van leerlingen: relatie (ik mag zijn), competentie (ik durf te leren; ik wil leren;) en autonomie (ik kan leren; ik mag leren).

3.3.1 Leerkrachtcompetenties t.a.v. de basisbehoefte relatie

“Ik mag Zijn”

De leerkracht ...

- ... weet dat leerlingen zich regelmatig ‘anders’ voelen dan de anderen (vragenlijst).
- ... staat open voor hoe de leerling ‘groot voelt’ en ‘diep denkt’(vragenlijst).
- ... weet dat hoogbegaafde leerlingen dagenlang kunnen piekeren omdat ze veel nadenken over de reacties van anderen (Koenderink, 2012).
- ... bespreekt grote thema’s als rechtvaardigheid, eerlijkheid en vriendschap en kan zo de leerling helpen om te gaan met de soms ruwe en kwetsende uitlatingen of spelletjes van hun leeftijdgenoten (Koenderink, 2012).
- ... is bereid om zich te verbinden met de gevoeligheid van de leerling (Koenderink, 2012).
- ... weet dat zijn eigen levenshouding van invloed is op die van de kinderen (Verwij, 2015).
- ... weet dat hoogbegaafde leerlingen niet sociaal onhandig zijn, maar dat ze vaak niet begrepen worden door leeftijdsgenoten (Koenderink, 2012).
- ... begrijpt dat het kind verschillend kan reageren (boos worden; terugtrekken) op het niet-begrepen worden door leeftijdsgenoten, ouders en/of leerkrachten (Koenderink, 2012);
- ... begrijpt dat hoogbegaafde meisjes de neiging hebben eerder zich aan te passen aan de omgeving en dat jongens eerder de neiging

hebben om zich te overschreeuwen (Koenderink, 2012).

- ... straalt uit dat de oprechte interesse in de leerling er toe doet (De Boer, 2011).
- ... kan *aanwezig zijn* in een gesprek met de kinderen om aan te kunnen sluiten bij de behoeften (SLO, 2016).
- ... verdiept zich in de belevingswereld van de leerling – ook als deze buiten de grenzen ligt van andere leerlingen uit de groep (Koenderink, 2012).
- ... is authentiek; een gewoon ‘echt mens’ (vragenlijst) – belangrijker nog dan dat een leerkracht slim is of veel weet (De Boer, 2011).
- ... heeft oprechte interesse: wil een leerling écht begrijpen, en leren kennen en doet niet alsof (De Boer, 2011; vragenlijst).
- ... ziet de leerling; kijkt hoe de leerling (echt) is, luister hoe de leerling denkt, verdiept zich in wat de leerling voelt en wil (vragenlijst).
- ... geeft ‘oprechte’ complimenten geven over het proces (Verwij, 2015).
- ... kan ‘echt’ luisteren (De Boer, 2011); is aanwezig en laat leerlingen (uit)spreken (vragenlijst).
- ... is betrouwbaar en te vertrouwen; helder in zijn verwachtingen voor de kinderen en en beloften moet zich daar ook aan houden (‘good practice’ , leerlingvragenlijst; De Boer, 2011).
- ... is rechtvaardig in zijn handelen en benadering van de leerling (vragenlijst); praat met leerlingen over wat goed en fout gaat (vragenlijst)

3.3.2 Leerkrachtcompetenties t.a.v. de basisbehoefte competentie

“Ik wil leren”

De leerkracht ...

- ... biedt extra uitdaging die door de leerling als zinvol wordt ervaren (Koenderink, 2012).
- ... biedt uitdaging die past bij het niveau van de leerling (Eysink, & Gersen, 2014; vragenlijst leerlingen).
- ... creëert een leeromgeving waarin kinderen leren aan de hand van eigen vragen en doelen (‘good practice’)
- ... geeft de leerling open en authentieke opdrachten.
- ... is duidelijk in het waarom, wat en hoe (Bakx, De Boer, Van den Brand & van Houtert, 2016); legt uit waarom deze aanpak (uitdagende opdrachten) nodig zijn (Kieboom & Venderickx, 2016).
- ... sluit aan bij de belevingswereld van de leerling – ook als deze buiten de grenzen ligt van andere leerlingen uit de groep (Koenderink, 2012).
- ... laat leerlingen puzzelen, en als iets echt niet lukt dan helpt hij/zij hen een klein beetje (vragenlijst leerlingen)

“Ik durf te leren”

De leerkracht ...

- ... weet dat leerlingen vaak onrealistisch, hoge verwachtingen van zichzelf hebben (Koenderink, 2012), zonder dat de leerling zich hiervan bewust is (Kieboom, & Venderickx, 2016).

- ... formuleert en communiceert heldere beoordelingscriteria, zodat de leerling weet waar hij aan moet voldoen (Bakx et al, 2016).
- ... realiseert zich dat de leerling heel anders omgaat met de uitdaging die geboden wordt dan je zou verwachten (Kieboom, & Venderickx, 2016); vermijdingsstrategieën bij leerlingen worden waargenomen en onderzocht op welk moment (bij welk type taak) deze worden ingezet ('good practice')
- ... stimuleert de leerling tot coping mechanismen in het leren omgaan met falen zoals vanuit (cognitieve gedragstherapeutische) principes aan beperkende overtuigingen werken, bijvoorbeeld door het versterken van een groeimindset (Koenderink, 2012).
- ... stimuleert leerlingen om door te zetten – ook als het moeilijk wordt ('good practice').
- ... ondersteunt leerlingen als hij – tijdens uitdagende taken – obstakels tegenkomt of moeilijkheden ervaart, om te leren iets te overwinnen (Verwij, 2015) en door te zetten, om zo frustratietolerantie te "kweken" (Koenderink, 2012).
- ... biedt leerlingen mogelijkheden om te laten zien wat ze kunnen om vertrouwen in hun eigen kunnen te vergroten (Bakx et al, 2016) en toont dat de leerkracht vertrouwen heeft in de leerling (Bakx et al, 2016).
- ... ontdekt samen met kinderen hun talenten, versterkt de sterke kanten en ontwikkelt hun minder sterke kanten (Verwij, 2015).
- ... geeft positieve feedback op het proces (Bakx et al, 2016).
- ... geeft leerlingen ruimte geven om fouten

te mogen maken en niet denken "jij bent een wonderkind en jij kan dit (bijna) foutloos" (Kieboom, & Venderickx, 2016; vragenlijst leerlingen) / straalt uit dat je door oefening beter wordt en dat je fouten mag maken (Verwij, 2015).

3.3.2 Leerkrachtcompetenties t.a.v. de basisbehoefte autonomie

Ik mag leren

De leerkracht ...

- ... stemt de mate sturing (intern – gedeeld – extern) passend af op de mate van zelfsturing door de leerling.
- ... biedt ruimte aan leerlingen om zelf (mede) te bepalen hoe ze iets aanpakken (SLO, 2016).
- ... laat leerlingen ervaren dat zij hun ideeën mogen uiten (SLO, 2016).
- ... laat leerlingen ervaren dat er ruimte is om zichzelf te kunnen ontplooiën ('good practice', leerlingvragenlijst).
- ... geeft de leerling vanuit vertrouwen ruimte om echt eigen keuzes te maken.
- ... begeleidt het leerproces van de leerling waarbij doelen door leerlingen zelf gesteld zijn (Bakx et al, 2016) gericht op zelfverantwoordelijk worden voor het eigen leerproces en daar strategieën voor te ontwikkelen.
- ... geeft leerlingen tijdens de 'voordenkfase' ruimte en monitor tijdens de 'uitvoeringsfase'; hoe de leerling werkt aan zijn gestelde doelen om de zelfregulatie te stimuleren.
- ... toont een coachende rol ten aanzien van

autonomie op de persoonsontwikkeling van het kind, als essentiële voorwaarde van autonomie op uitvoering van taken.

Ik kan leren

De leerkracht ...

- ... kan de behoefte aan autonomie verschillend vormgeven kan voor de zes leerling profielen (SLO, 2016).
- ... stimuleert het gebruik van leerstrategieën door het bieden van cognitieve leeractiviteiten, zodat niet alleen het werkgeheugen wordt gestimuleerd – maar ook het lange termijn geheugen (Koenderink, 2012).
- ... stimuleert executieve functies door het bieden van regulatieve leeractiviteiten, zodat de leerling leert om zelfstandig taken uit te voeren (Koenderink, 2012).
- ... geeft betekenis aan de leerstof (Bakx et al, 2016); laat leerlingen het belang inzien van zingeving van leeractiviteiten (zoals inoefening en automatiseren) in het belang van de ontwikkeling van de leerling.
- ... biedt cognitieve leeractiviteiten aan, zodat de leerling nieuwe informatie leert verwerken.
- ... leert het kind vaardigheden aan waarmee het *uitdagingen en problemen* aankan (Verwij, 2015), vanuit een coachende rol, met aandacht voor procesdoelen (exec. functies en vaardigheden) en productdoelen (leerstofgericht).

3.4 Ontwerpprincipes: implementatie-principes

Vanuit de exploratie- en analyse zijn we daarnaast gekomen tot *ontwerpprincipes ten aanzien van de implementatie*. Dit zijn aspecten waarbij bij het ontwerpen van de interventie in de volgende fase rekening gehouden moet worden, om de kansen op succes ervan te vergroten.

De te ontwerpen interventie(s) ... :

- ... is/zijn van toepassing op leerkrachten die werken met hoogbegaafde leerling, ongeacht context (plusklas of reguliere onderwijssetting)
- ... heeft/hebben een preventieve en constructieve insteek (niet problematiserend).
- ... houdt/houden rekening met "Ja, maars" als 'ik heb geen tijd', 'ik kan het niet organiseren' en 'ik heb nog te weinig kennis'.
- ... wordt/worden ingevuld vanuit pedagogische sensitiviteit, zoals gedefinieerd.
- ... ondersteunt/ondersteunen competenties van leerkrachten: wat hij weet, kan en hoe hij is.
- ... is/zijn gericht op het tegemoet komen aan de basisbehoeften relatie, competentie, en autonomie – zoals ingekleurd voor hoogbegaafde leerlingen – passend bij de *persoonsontwikkeling* van hoogbegaafde leerlingen.
- ... sluit herkenbaar aan bij drijfveren van leerkrachten in het uitgaan van diversiteit van leerlingen.
- ... wordt gedragen voor de personen die ermee gaan werken.

4. Beschouwing analyse- en exploratiefase

Formeel gezien is de analyse- en exploratiefase ten einde. Deze fase heeft diverse relevante opbrengsten opgeleverd, zoals uitgewerkt in hoofdstuk 3. Deze opbrengsten zullen worden gebruikt als uitgangspunten bij de volgende fase. Echter, zoals het model van ontwerpgericht onderzoek aangeeft is het niet vreemd om in latere fasen terug te keren naar een eerdere fase in het proces. In dit project verdienen enkele zaken nog aandacht:

- Deelname van studenten is nog niet van de grond gekomen. Vanaf 2017-2018 zullen studenten van de pabo aansluiten bij de Academische Werkplaats.
- Er dient een overzicht te komen van mogelijke inzet van projectdeelnemers in de komende periode, zodat duidelijk wordt welk ambitieniveau ten aanzien van de oplossing kan worden nagestreefd.
- We realiseren ons dat er verschillende type hoogbegaafde leerlingen zijn (zie: <https://talentstimuleren.nl/?file=3653&m=1432965047&action=file.download>; Betts & Neihart, 1988) en dat daarbij geslacht ook een rol kan spelen (een meer 'naar binnen' of 'naar buiten' gerichtheid bij afstemmingsproblemen). Dit vraagt van leerkrachten ook om meer te (willen) weten over de verschillende behoeften van deze verschillende typen. We willen dan ook de vraag meenemen in hoeverre we in de volgende fasen

van de het onderzoek rekening willen houden met de verschillende typen van hoogbegaafde leerlingen.

Referenties

Bakx, A. (2015). *De pedagogische sensitieve leraar: Werken aan brede onderwijsopbrengsten*. Bussum: Coutinho.

Bakx, A., Koopman, M., Den Brok, P., & De Kruijff, J. (2015). Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: An exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21, 543-564. doi:10.1080/13540602.2014.995477

Bakx, A., De Boer, E., Van den Brand, M., & Van Houtert, T. (2016). *Werken met begaafde leerlingen in de klas*. Bussum: Coutinho.

Bakx, A., & Rohaan, E. (2016). Pedagogisch sensitieve leerkracht, *JSW*, 9, 18-21.

Betts, G.T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253. doi:10.1177/001698628803200202

De Boer, E. (2011). Wat verwachten hoogbegaafde leerlingen van hun leerkrachten? *Talent*, 11. Verkregen via <https://gavemensen.nl/>

Eysink, T. H. S., & Gersen, L. (2014, Juni). *Moeten hoogbegaafde leerlingen ondersteund worden tijdens onderzoekend leren?* Paper gepresenteerd

tijdens de OnderwijsResearch Dagen, Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.

Kieboom, T. (2002). *Hoogbegaafd: Als je kind (g) een Einstein is*. Houten: Lamnoo.

Kieboom, T., & Venderickx, K. (2016). *Begaafdheid als zijfactor*. In E. van Gerven (Red.), *De Gids*. Over begaafdheid in het basisonderwijs. (pp. 37-44). Nieuwolda: Leuker.nu.

Koenderink, T. (2012). *7 uitdagingen in het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen*. Venlo: Novilo.

McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge.

Schrover, E. (2015). *Uitdagend onderwijs aan begaafde leerlingen*. Assen: Van Gorcum.

SLO (2016.). *Profielen van leerlingen*. Verkregen via <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/profielen-van-leerlingen>

Van Blijswijk, R. (2012, 25 november). Over het werk van Luc Stevens: 'de behoefte aan relatie, competentie en autonomie'. Verkregen via <http://hetkind.org/2012/11/25/over-het-werk-van-luc-stevens-de-behoefte-aan-relatie-competentie->

[en-autonomie/](#)

Van Manen, M. (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen*. Driebergen: Nivoz

Verwij, D. (2015). Gelukkig zijn kun je leren. *Gifted@248*. Verkregen via <https://www.novilo.nl/artikel-gifted248/>